

АНГЛОМОВНА МАКАРЕНКІАНА У ХХІ СТОЛІТТІ: СТАН І МЕТОДИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Висвітлено інтерпретаційні підходи до тлумачення ідей А. С. Макаренка й оцінювання його спадщини в англomовних студіях (авторів з Румунії, Норвегії, Німеччини, США) останнього десятиліття. На основі історіографічного пошуку й зіставно-порівняльного аналізу сучасних звернень до ідей та постаті видатного педагога доведено, що, не зважаючи на зникнення наддержави СРСР, її історія й особи, котрі стали знаковими в різних сферах радянської дійсності, продовжують викликати науковий інтерес у зарубіжних дослідників. Аргументовано, що останні мають різні цілі, однак домінуючими є дві: пошук корисного в ефективному (з чим погоджуються всі науковці) виховному досвіді педагога в контексті сучасних проблем виховання і соціалізації молоді та використання феномена А. С. Макаренка в системі аргументів під час історичної реконструкції гуманітарних аспектів життя радянського суспільства.

Ключові слова: Антон Макаренко, освітньо-виховні ідеї А. С. Макаренка, англomовна макаренкіана, методи виховання, ресоціалізація, інтерпретаційні рефлексії, інклюзивна дисципліна, асоціальна молодь.

У дослідженнях 1991-2013 рр. ми обґрунтували закономірність виникнення у світовій педагогіці окремого напрямку - макаренкознавства. Упродовж другої половини ХХ ст. ідеї Антона Семеновича спричинили появу великої кількості праць, в яких із різних світоглядних, наукових, фахових позицій відрефлексовувалися його педагогічні погляди та вивчалася його особа як видатного теоретика і практика педагогіки.

Осмилення освітньо-виховних ідей А. С. Макаренка, підтверджених успішним педагогічним досвідом, нерозривно пов'язане зі змінами у їх тлумаченні на різних історичних етапах, з наявністю множини підходів до їх освоєння, з розмаїттям цілей, які ставили перед собою ті чи ті дослідники. На нашу думку, протягом ХХ ст. сформувалися три ключові мотиви (цілі) звернення до спадщини А. С. Макаренка.

Перший - біографічно-описовий. Всебічно висвітлювалося життя і педагогічна діяльність, з'ясовувалися чинники впливу: на організацію й розвиток виховної роботи у керованих ним дитячо-юнацьких виправних установах; на формулювання основних постулатів формування особистості, їх детальний опис, тобто мета полягала в ознайомленні вітчизняних і зарубіжних читачів із літературно-педагогічною спадщиною Антона Семеновича як видатним явищем в освіті.

Другий - прагнення і вітчизняних, і зарубіжних дослідників зрозуміти: в чому сила його виховного успіху, обміркувати виховну стратегію педагога з метою адаптувати певні конструктивні ідеї та методи до сучасного виховання, використати його теоретико-практичні положення для створення на їх основі адекватних новітнім соціально-історичним умовам моделей виховання.

Третій мотив пов'язаний з інтерпретацією історії розвитку освіти радянського періоду, якої неможливо реконструювати, не заглиблюючись у творчість педагогічних персоналій, котрі вплинули на формування освітньо-виховних парадигм, не висвітливши їхнього доробку. В цьому контексті постаті А. С. Макаренка для періоду 1920-1950-х рр. і В. О. Сухомлинського для періоду 1960-1980-х рр. є визначальними.

Схарактеризовані реперні точки (Реперні точки [1] (міжнарод.: англ. Defining points, фр. Points de référence, російська назва походить від фр. Repère) - точки, на яких ґрунтується шкала вимірювань - Авт.) у розгортанні макаренкознавчих студій за кордоном у ХХ ст. [Там само] в різні його періоди засвідчили неоднозначне ставлення до А. Макаренка та виховних здобутків і в

колишніх країнах соціалістичного табору (починаючи з 1950-х і до кінця 1980-х рр.), і в самому СРСР, і в країнах західної демократії (аналізували праці, опубліковані англійською мовою).

Окремо виділимо напрацювання західнонімецьких учених Марбурзької лабораторії з вивчення спадщини А. С. Макаренка (1960— 1990-ті рр.), які здійснили не лише аналітико-текстологічне вивчення праць педагога, а й ґрунтовні студії його діяльності, що базувалися на невідомих, знайдених в архівосховищах України (!), документальних матеріалах. Вагомим є внесок керівника проекту професора Г. Хілліга у розвиток не лише зарубіжного, а й вітчизняного макаренкознавства.

Мета статті - висвітлити інтерпретаційні підходи до тлумачення ідей А. С. Макаренка й оцінювання його спадщини в англійськомовних студіях останнього десятиліття.

Зокрема у статті «Провідний педагогічний мислитель Антон Макаренко» (2014 р.) норвезький дослідник Тер'є Халворсен (Terje Halvorsen) з Нордлендського університету пише, що український педагог залишив багатоаспектну «теорію чи «систему теорій» щодо багатьох питань соціальної педагогіки, які, на жаль, ігнорує більшість фахівців із західних країн. А між тим вони б знайшли у макаренківських творах перспективні думки, корисні для тих, хто намагається допомагати проблемній молоді [6, 58]. У передмові до публікації автор наголошує: щоб повніше зрозуміти і сприйняти думки А. С. Макаренка, читач його творів має ґрунтовно ознайомитися із тими складними політичними і соціальними обставинами, в яких він жив. Тож частину статті Т. Халворсен присвятив опису ключових, на його погляд, фактів життя педагога і огляду найважливіших його праць. Водночас учений ставив за мету показати зв'язок окремих елементів виховної теорії із сучасним дискурсом соціальної роботи, пояснюючи це тим, що «слабкі результати роботи зі зростаючою кількістю юних наркоманів змушують соціальних педагогів у Швеції і Норвегії шукати нові варіанти» [Там само, 65].

Наголосимо також на національному контексті згаданого дослідника, адже він підкреслює українське походження А. С. Макаренка. Можливо, до цього його спонукало ознайомлення з працею українського науковця І. Головінського «Психологія в Україні» (2008), виданій у США.

Загалом Т. Халворсен позитивно оцінює діяльність педагога і прагне показати його досягнення, попри трагічні й суперечливі суспільно-історичні умови 1920— 1930-х рр. Серед найвагоміших складників виховної теорії А. С. Макаренка він виділяє [6, 65-69]:

- роль вихователя (батьки, педагогічні працівники) як помічника, «провідника», що показує шлях до розуміння природи, суспільства, історії;
- значення колективу як сполучної ланки між особою і суспільством, як поля вияву її індивідуальності (доводить збіжність макаренківських ідей про виховний колектив з ідеями групової роботи у сучасній соціальній педагогіці);
- роль поведінкового прикладу у вихованні (автор пише, що за кілька десятиліть до публікації праць американського психолога А. Бандури (1977) А. С. Макаренко надав розлогий опис того, як підлітки, батьки, педагоги можуть бути позитивними зразками поведінки);
- значення піклування про вихованців, емпатії донних, урахування вразливості дітей і підлітків та забезпечення кожній особі захищеності у виховному колективі;
- значення поваги і довіри вихователя до підопічних, віри в їхні потенційні можливості;
- політехнізм як чинник забезпечення набуття підопічними професійних умінь (на відміну від Й. Х. Песталоцці, Л. Толстого, Дж. Дьюї, які задовго до А. С. Макаренка пропагували ідеї політехнізму, саме останній зміг утілити ці ідеї у практику і розвинути педагогічну систему, що поєднувала формальну й професійну освіту, здійснювану кваліфікованими вчителями і майстрами, та створювала можливість здобуття вихованцями подальшої освіти за межами виховної установи);
- значення естетики виховного середовища, неодноразово підкреслюване А. С. Макаренком і втілене ним у життя, яке автор статті вважає суголосним сучасній концепції архітектурної психології (Gifford, 2002) [Там само, 67];

- значення розпорядку дня і планування діяльності виховного колективу: «навчання і праця відповідно розподілені, є час для відпочинку, для улюблених занять, відсутня монотонність і міцніє сила волі» [Там само, 68\] (автор зазначає, що багато сучасних посібників із соціальної роботи містять описи організації часу вихованців як «фундаментального аспекту виховання в інтернатній установі (residential care)»);
- значення організації занять молоді музикою, театром, спортом, літературою, доцільність подорожей, що з успіхом реалізовувалося у виховних закладах А. С. Макаренка;
- підхід до вихованця і як до об'єкта, і як до суб'єкта виховання. Підсумовуючи, Т. Халворсен наголошує, що хоча більшість зазначених у творах А. С. Макаренка ідей були в подальшому розвинуті в окремих спеціальних соціально-педагогічних галузях, однак «він, як піонер справи, зміг дати суттєво важливі теоретико-педагогічні описи, що згодом були підтверджені в інших дослідженнях» [Там само, 69].

Вивчення праць А. С. Макаренка дало норвезькому досліднику підстави підсумувати, що порівняно з ранніми творами, де Антон Семенович постає насамперед як вихователь, у його творах другої половини 1930-х рр. трапляються міркування як палкого комуніста і прихильника режиму, є й протиставлення нової радянської людини архетипу особистості західного зразка [6, 64]. Водночас науковець стверджує, що А. С. Макаренко не був ортодоксальним марксистом-леніністом, про що свідчать і спогади його вихованців та колег.

Т. Халворсен обґрунтував три аргументи на підтримку позиції А. С. Макаренка. Перший: деякі дискусійні макаренківські положення були наслідком його «стратегії виживання» [Там само, 65\], життєво необхідної в часи «великого терору». Другий: педагог не міг у всій повноті зрозуміти складну політичну ситуацію. На підтвердження цієї тези автор наводить приклади повернення М. Горького до СРСР у 1932 р., підтримки радянської держави деякими західними інтелектуалами. Третій: дослідник піддає сумніву автентичність найпізніших текстів А. С. Макаренка, наголошуючи, що оскільки після смерті педагога було канонізовано владою, то цілком імовірно, що «деякі частини його творів могли бути переписані, аби створити образ активного учасника революційної боротьби і відданого комуніста» [Там само]. Саме тому, переконаний науковець, на часі - реконструктивні текстологічні дослідження макаренківської спадщини.

Серед авторських висновків, на нашу думку, важливим є твердження про те, що А. Макаренко був «піонером» не лише в соціальній педагогіці, а й у відстоюванні ідей холізму (холізм: з грец. (holos) — цілий, увесь) — «філософія цілісності» — напрям у сучасній західноєвропейській філософії, який розглядає цілісність світу як наслідок творчої еволюції, що спрямовується нематеріальним і непізнаваним «фактором цілісності». - Авт.) [Там само], виходячи із засновку, що людина - це складне утворення різноманітних потенцій і потреб. Тоді як зарубіжна соціальна педагогіка тривалий період характеризувалася «монотеоретичними підходами і, відповідно, онтологічним редуccionізмом (редуccionізм (від лат. *reductio* — відсування назад, повернення до попереднього стану) — методологічний принцип, згідно з яким вищі форми матерії можуть бути повністю пояснені на основі закономірностей, що властиві нижчим формам, тобто зведені до нижчих форм. - Авт.), оскільки більшість теорій фокусувалися лише на кількох аспектах складної дійсності» [Там само]. Втім останніми роками науковці починають задіювати полімодальні підходи, які аргументовані доцільністю забезпечення синергії як поєднання методів, котрі належать до різних парадигм, що узгоджується з поглядами А. С. Макаренка.

Наведений аналіз статті норвезького дослідника показує, що той здійснив глибокий панорамний аналітичний огляд і творів А. С. Макаренка, і широкого спектра сучасних педагогічних і соціопедагогічних студій (передусім - зарубіжних). Обґрунтовано цікаві ретроспективні ідейні паралелі, причому Т. Халворсен не послуговувався поширеними в англомовній макаренкіані радянськими кліше, а виклав оригінальне й об'єктивне бачення

надбань видатного педагога.

Аби підтвердити свій висновок про збереження й донині у зарубіжних наукових розвідках радянським підходів до відображення постаті й виховного досвіду А. С. Макаренка, варто звернутися до будь-якої сучасної зарубіжної публікації з вивчення суспільно-ідеологічного складника радянської історії (питання освіти та виховання зокрема), особливо 1920-1930-х рр. Це, приміром, книга «Народжені бути злочинцями: дискурс злочинності і практика покарань у пізньоімперській Росії і в ранньорадянський період» (2017), що є міждисциплінарним дослідженням, виконаним групою західноєвропейських науковців [3]. У монографічному збірнику статей, виданому німецьким університетом у м. Білефельд обґрунтовано концептуальне твердження, що після 1917 р. в Росії було розірвано наступність у розумінні явища злочинності, її причин і шляхів боротьби; нею [Там само, 9-10].

Скажімо, один із авторів збірника «Концепція злочинності у дискурсі «перековки»» Анне Хартман (Anne Hartman, Німеччина) на підкріплення аргументів щодо інтерпретації шляхів і методів «перевиховання злочинців на радянських людей» (вона використовує транслітерацію терміна «перековка» термін *re-forging* - з англ, «перековка». - Авт.) стверджує: «Педагоги Макаренко і Погребинський у своїх працях теоретично, а в роботі своїх комун практично розвивали виховні ідеї щодо «перековки» малолітніх правопорушників» [8, 167-168]. Дослідниця звертає увагу, що А. С. Макаренко прагнув наслідувати М. Горького, який вважав ідею «виховання людей у трудових таборах через працю дуже корисною і правильною» [Там само, 172]. А Хартман підкреслює, що М. Горький був «патроном» Макаренка і в педагогіці, і в літературі. Зауважимо, що у списку використаних нею джерел праці А. С. Макаренка немає, а свої міркування про його досвід автор будує лиш на публікації Dobrenko (2007).

Ще одним прикладом конструювання наукової аргументації за спадщиною А. Макаренка може слугувати стаття професора зі США Е. Томаса Евінга (E. Thomas Ewing) «Шляхом найменшого спротиву: Виключення учнів з радянських шкіл у 1930-ті роки», вміщена в британському монографічному збірнику «Освіта і держава. Можливі перспективи зміни відносин» (2015) [4].

Е. Т. Евінга турбує насамперед сучасна проблема американських шкіл, де «за надто часто практикується виключення учнів» [5, 220] за погану поведінку. Критикуючи цей виховний захід, вчений вважає, що такі акти свідчать про безсилля вчителів, невміння знайти підхід до учнів. У пошуках розв'язання проблемі дослідник звертається до ретроспективного вивчення означеного питання в умовах радянської школи 1930-х рр., до якої застосовує прикметник «сталінська» Виключення учнів зі школи він розглядає як педагогічний прийом і наводить чимало реальних фактів з практики тогочасної школи, знайдених ним у російських архівах.

Автор також аналізує досвід виховання в колективі А. С. Макаренка і зазначає, що хоча канонізація педагога відбулася в СРСР після його смерті, «символічна сила виховного колективу асоціюється з ідеями Макаренка, і саме вони сформували радянську педагогіку у 1930-х рр.» [Там само, 221]. Цитуючи статтю 1968 р. американця Б. Бейкера (B. Baker) [3], Е. Т. Евінг пише: «А. Макаренко доводив, що колектив є організована спільнота особистостей, які переслідують чітку мету і скеровуються колективним органом правління (активом - прим.)» [Там само, 221]. І хоча ідеї А. Макаренка були розроблені в колоніі для неповнолітніх правопорушників, а не в реаліях загальноосвітньої школи зауважує автор, офіційна педагогіка схвалила центральну роль колективу як засобу забезпечення дисципліни учнів і підтримання порядку в школі. Дослідник також підкреслює, що сам педагог не схвалював виключення вихованців з колонії: це ілюструють численні приклади з колоністами і комунарами, які «налякані перспективою виключення з виховної установи за погану поведінку, були успішно «реабілітовані» за допомогою реінтеграції у процес колективної дисципліни» [5, 221].

Узагальнюючи, Е. Т. Евінг висновок, що А. С. Макаренко справив значний вплив на «сталінську» педагогіку у 1930-ті рр., внаслідок чого практику виключення учнів зі шкіл було

визнано хибною і перевагу надали дисциплінуванню дітей за допомогою «всеохоплюючої системи колективної слухняності» [5, 222]. У цьому ж контексті автор вживає термін «інклюзивна дисципліна» [Там само, 229], тлумачачи його як систему підтримання дисципліни завдяки включенню дітей у класні виховні колективи, в діяльність дитячих організацій (згадує піонерські і комсомольські організації). Дослідник наголошує, що кожна така організація колективно висувала вимоги до особи та її поведінки і вимагала їх дотримання, що радянська педагогіка підтвердила успішність «інклюзивної дисципліни» [Там само, 230]. Фактично, автор, не знаючи глибоко змісту всіх елементів виховної концепції А. Макаренка (як Т. Халворсен) зміг, однак, виокремити й оцінити такий її важливий складник, котрий сам радянський педагог називав «педагогікою паралельної дії».

Е. Т. Евінг, розглядаючи проблему виключення учнів у сучасних американських школах та часте виганяння під час уроків школярів із класу, підсумовує: найдоцільнішою у її розв'язанні є практика «інклюзивної дисципліни» «сталінської» педагогіки як альтернатива виключенню учнів [Там само]. Як пише інший американський педагог - К. У. Янг (K. W. Yang), «найдоцільніша практика зі шкільного дисциплінування включає акти осуду і персоналізації поганої поведінки, створення відповідного ставлення до неї в освітньому середовищі, ефективне психологічне консультування, обережне долучення сім'ї, забезпечення включення дітей у шкільний колектив» [10, 60].

Доцільність ідеї «інклюзивної дисципліни» Е. Т. Евінг аргументує тим, що і «сталінська» педагогіка, і сучасні американські освітяни її підтримують, бо вона здатна втримати дітей у стінах школи, і це краще, ніж виключати їх і віддавати до рук влади (поліції) [5, 230].

Розглянемо також ще дві макаренкознавчі публікації, які ми обрали для аналізу, по-перше, тому, що їх автори - сучасниці і представниці однієї країни - Румунії, по-друге ж, аби показати діаметрально протилежні інтерпретаційні підходи до тлумачення суті ідей українського педагога про ресоціалізацію молоді, а отже, відповідно, й протилежні висновки цих науковців.

Насамперед з'ясуємо причини, що спонукали згаданих науковців звернутися до педагогічного досвіду А. С. Макаренка, не зважаючи на те, що його діяльність доволі далека від сьогодення, особливо зважаючи на неймовірне пришвидшення соціально-культурних трансформацій, передусім в освіті, і має ідеологічне забарвлення.

Метою статті Сільвії Негруцу (Silvia Negru) «Створена Антоном Семеновичем Макаренком педагогічна система - «корисна» для запозичення у справі «перевиховання» {«International Journal of Orthodox Theology» (2014) є опис педагогічної системи А. С. Макаренка зі «створення комуністичного громадянина» з окресленням його виховних методів для обґрунтування збіжностей між виховними результатами, досягнутими педагогом у колонії ім. М. Горького, і результатами перевиховання «комуністичних» (політичних - прим.) в'язнів у румунській тюрмі Pitești в період 1945-1989 рр. [9, 201-202; 204].

Аура Хапенчук (Aura Hapenciuc) у своїй розвідці «Аксиоматичні основи сучасної російської педагогіки. Внесок у соціальну педагогіку» (2017) ставить за мету «визначення епістемологічної структури сучасної російської педагогіки, а саме двох її складників - соціальної педагогіки й педагогічної психології, - кризь здобутки всесвітньовідомих теоретиків педагогіки А. С. Макаренка і Л. С. Виготського». Доцільність нинішнього звернення до цієї проблематики авторка пояснює тим, що «тривалий час через ідеологічне забарвлення праць згаданих учених західні дослідники ігнорували їх, а нині російська педагогіка привертає увагу фахівців Західного світу, доводячи актуальність педагогічних положень зазначених теоретиків» [7, 589]. А. Хапенчук наголошує на прагненні уникати суб'єктивізму в публікації.

Тексти обох дослідниць свідчать про їхню високу фахову ерудицію, знання творів А. С. Макаренка і широкий контекстуальний підхід до висвітлення заявлених проблем та розкриття тем статей.

Приміром, С. Негруцу описує ключові аспекти виховної концепції педагога. Теоретичне

узагальнення його виховної системи вона здійснює з опертям на окреслені румунським ученим Іоном Сергітом (Ioan Cerghit) чотири складники стратегії виховання [9, 203]. Дослідниця виокремлює: визначені А. С. Макаренком найбільш прийнятні форми організації діяльності вихованців для створення згуртованих груп - загонів колоністів (упускаючи, однак, такий їх істотний аспект, як різновіковість членів); усааднення педагогом праці як найдоцільнішого виховного середовища. Основоположними виховними макаренківськими методами, що базувалися на діяльнісному підході до педагогічної роботи, С. Негруцу називає такі: «усні методи комунікації» (пояснення, інформування), метод «ко-манда-виконання», котрий автор розшифровує як фізичні вправи, парамілітарні тренування, військові ігри, крокування шеренгами з прапором, ... горном, в уніформі» [Там само, 205-206].

Шукаючи відповідь на запитання: який зі складників виховної стратегії найважливіший, - на прикладі досвіду А. С. Макаренка дослідниця приходить до висновку, що у вихованні виокремлювати методи можливо лише теоретично, а на практиці вони діють сукупно (що стверджував і радянський педагог), вибудовуючи виховну стратегію [Там само, 206]. Однак надалі у своєму аналізі автор запевняє, що, розпочавши керувати колонією для неповнолітніх правопорушників, педагог одержав завдання від одного з керівників народної освіти «створити наших (радянських - прим.) нових людей» [Там само]. Для цього А. С. Макаренко й розробив педагогічну систему, здатну трансформувати колишніх малолітніх злочинців у «нових людей», відданих своїм соціалістичним обов'язкам. Суть його методу перевиховання - посилена військова дисципліна і проголошення керівної думки колективу. Обидва аспекти давали педагогові змогу «придушити особистість вихованців» [Там само, 207]. У цьому, вважає дослідниця, полягала покладена на нього політична місія, здійснювана засобами педагогіки, котра «базувалася на примусі, суворій дисципліні і невсипному нагляді». Зауважимо, втім, що у статті дослідниця двічі неточно наводить одну з найвідоміших тез А. С. Макаренка про важливість «виховання людини у колективі і засобами колективу», вживаючи натомість «виховання через колектив і для колективу» [Там само, 206, 214], що істотно змінює його сенс. Така «неточність», на жаль, часто трапляється в англійських публікаціях минулого століття (Дж. Боуен, Б. Бейкер, Ш. Фіцпатрік) і дає підстави авторам-інтерпретаторам робити висновок про нехтування педагогом окремою особою як членом групи (колективу). Водночас в іншому місці своєї розвідки С. Негруцу наводить згаданий вислів коректно [9, 207].

Розповідаючи про організацію в Румунії у 1945-1989 рр. антигуманної системи в'язниць, куди «саджали інтелектуалів і віруючих людей за підозрою у підготовці заколоту проти владного порядку або за незгоду доносити на інших» [Там само, 208-209], С. Негруцу пов'язує застосовувані в таких установах фізичні і психологічні тортури з ідеями А. С. Макаренка. Її аргументи: перше, вивчення його спадщини стало в країні обов'язковим, а друге, - з 1949 р. влада вирішила запровадити «макаренківські «педагогічні» методи на допомогу діяльності таємної поліції Securitate, адже їх з успіхом уже було імплементовано в комуністичному Китаї» [Там само, 209]. На переконання дослідниці, яскравим прикладом такого використання ідей А. С. Макаренка в Румунії став експеримент з функціонування в'язниці Pitești, про яку стало відомо лише після падіння режиму Н. Чаушеску в 1989 р. Там перебувало близько 1000 студентів віком від 18 до 25 років, які «потенційно могли змінити режим у країні, оскільки вважали, що комуністи планують зруйнувати румунські інтелектуальні традиції» [Там само]. С. Негруцу пише, що головна мета «експерименту» полягала у «перевихованні» молоді, а фактично - «знищенні інтелектуального потенціалу країни, що був загрозою комуністичному режиму, який не потребував еліт, а лише людей, котрі підкорюються системі, котрими легко маніпулювати, котрих можна формувати і реформувати відповідно до потреб» [Там само].

Далі в статті детально описано, як саме у Pitești мучили людей, причому на першому етапі їхнього «перевиховання» - на етапі викриття (external unmasking), із застосуванням фізичних покарань - вимагалось викрити не лише себе, а й своїх близьких, друзів, колег; на другому етапі -

власне «перевиховання» - домагалися «очищення мізок» («brainwashing»), тобто повної відмови від попередніх ідеалів, принципів та віри, а отже, відбувалося створення «нової людини».

У результаті тортур людина або втрачала розум, або адаптувалася до комуністичної системи, або ставала подвоєною особою (double personality), чи врешті-решт, - повністю ідеологічно конформною [Там само, 213].

Інша румунська дослідниця - А. Хапенчук - здійснивши, на її думку, парадигмальний аналіз розвитку педагогіки у домодерний, модерний і постмодерний періоди згідно з методологічною концепцією румунського педагога Соріна Крісті (Sorin Cristea, 2010, 2015), стверджує, що в модерну добу в Росії відбувалося протистояння двох парадигм - психоцентричної Л. Виготського і соціоцентричної А. Макаренка. Спроби розв'язати конфлікт цих парадигм привели до виникнення в постмодерну добу парадигми освітніх програм (curriculum paradigm) [7, 591].

Називаючи «одним із найвизначніших педагогів модерної доби» А. С. Макаренка, А. Хапенчук наголошує, що він «обґрунтував концепцію виховання людини за допомогою праці і для праці і створив педагогіку праці» [Там само, 594]. А. С. Макаренка вона називає автором теорії виховного колективу, якою постулюється ідея виховання в колективі і через колектив, котру згодом було прийнято у західній соціальній педагогіці [Там само].

У статті проаналізовано мету виховання за А. С. Макаренком, його технології, розроблені ним теоретико-методологічні засади виховання, визнано важливість тези про хибність абсолютизації одного методу формування людини [Там само, 595] (на цьому акцентують увагу і Т. Халворсен, і С. Негруцу) й наголошено на винятковій значущості для соціальної педагогіки положень про «завтрашню радість» як стимул життя людини та проектування перспективних ліній розвитку особи й колективу [7, 596].

А. Хапенчук зазначає, що в останні 30 років спадщину А. С. Макаренка ігнорують у Румунії, натомість у Західній Європі нею цікавляться. Це ілюструє докторське дослідження француза Жана Раковіча (Jean Rakovitch, 2010), норвежця Т. Халворсена, численні згадки імені А. С. Макаренка в міжнародних педагогічних словниках та енциклопедіях. Несприйняття педагогічної системи А. С. Макаренка дослідниця пояснює «поверховістю ознайомлення з його діяльністю й поглядами», незаглибленням у їхню суть та історичний контекст соціально-педагогічних проблем, а також ідеологічними вподобаннями дослідників і запереченням цінності колективізму як такого.

Висновки. Спинившись на аналізі деяких англомовних статей, зокрема Т. Халворсена і С. Негруцу, більш детально, ми намагалися висвітлити їхні ґрунтовні, хоча й украй протилежні підходи і висновки щодо вивчення спадщини А. С. Макаренка, аби показати й донині існуючу контрверсійність її тлумачення і сприйняття.

Підхід С. Негруцу вважаємо крайнім виявом антикомуністичних поглядів автора, котрі суб'єктивно транспонуються, у тому числі, й на надбання радянського педагога. Залишаємо за читачами право визнати такий підхід об'єктивним чи заангажованим цілком певного антикомуністичною позицією, приймати, а чи ні надане зіставлення макаренківських виховних методів ресоціалізації неповнолітніх правопорушників і безпритульних дітей з тортурями як виховним методом у румунських політичних в'язницях. Гадаємо, зіставлення інтерпретаційних підходів до тлумачення спадщини видатного педагога, до яких вдається С. Негруцу, з методами А. Хапенчук, Т. Халворсена, і навіть Е. Т. Евінга дає підстави для висновку: «Одна людина бачить калюжу, а інша - зірки, що в ній мерехтять».

Здійснений історіографічний пошук й аналіз сучасних звернень до ідей та постаті видатного вітчизняного педагога, «провідного педагогічного мислителя» (Т. Halvorsen, 2014) показує, що попри зникнення наддержави СРСР, її історія й особистості, котрі стали знаковими в тих чи тих сферах колишньої радянської дійсності, продовжують й у XXI ст. викликати науковий інтерес у зарубіжних дослідників. Звичайно, він вмотивований різними цілями, серед яких наразі

переважають дві провідні: по-перше, знайти корисне в ефективному виховному досвіді (що визнають усі науковці) і долучити феномен А. С. Макаренка до тієї чи іншої аргументації певних історичних реконструкцій доби СРСР (А. Хартман).

Розглянувши у статті сучасні макаренкознавчі англомовні розвідки та ґрунтуючись на здійснених нами раніше дослідженнях зарубіжної макаренкіани, маємо підстави стверджувати: у ХХІ ст. досвід і теоретична педагогічна спадщина А. С. Макаренка не лише не забуті - вони переконливо посіли своє значуще місце у світовому педагогічному знанні й освітньо-історичному процесі, й не лише як факт історії, а й як зібрання цінних теоретико-методичних ідей, здатних збудити натхнення у представників сучасного науково-освітнього дискурсу.

1. Дічек, Н. П. А. Макаренко і світ: аналіз англомовних студій. К : Наук. світ.
2. Ракушфалви, П. (1994). Человеческие основы педагогической технологии Макаренко. Международные макаренковедческие исследования. Макаренко на Востоке и Западе, 3. Вайтца (Германия) и А. Фролова (Россия) (ред.), (с. 9-22). Н. Новгород.
3. Baker, B. (1968). Review Article: Anton Makarenko and the Idea of the Collective. *Educational Theory*, 18, 3, 285-294.
4. Bom to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union, (2015).(ed. by R.Nicolosi and A.Hartman). Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
5. Education and State. Intentional perspectives on a changing relationship (2015). (ed. by C. Aurby, M. Geiss, V. Macgyar-Haas and J. Oelker. (Routledge Research in International and Comparative Education), Routledge London and New York. Retrieved from: <http://pik-etty.pse.ens.fr/files/Aubryetal2015.pdf>
6. Ewing, E. T. (2015). 'Taking the path of least resistance': expulsions from Soviet schools in the Stalinist 1930s Education and State. Intentional perspectives on a changing relationship (pp. 219-233) (Ed. by C. Aurby, M. Geiss, V. Macgyar-Haas and J. Oelker, Routledge London and New York.
7. Halvorsen, T. (2014). Key Pedagogic Thinker Anton Makarenko. *Journal Education*, 4, 58-71.
8. Hapenciuc, A. (2017). Axiomatic Foundation of Russian Modern Pedagogy. The Contribution of Social Pedagogy, (pp. 589-597.). The European Proceeding of Social & Behavioral Sciences. (Edu World 2016 7th International Conference). Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Aura_Hapenciuc-USV
9. Hartman, A. (2015). Concept of the Criminal in Discourse of «perekovka». (pp. 164— 175). Bom to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union (ed. by R.Nicolosi and A.Hartman). Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
10. Lewin, A. (1999). Dramatu czlowieka i dramatu epoki cijing dalszy. In Antoni Makarenko konfrontacje pedagogiczne z kohca wieku (Ed. by M.Bybluk). (ss. 9-22).Torun, 1999.
11. Negrufiu, S. (2014). The Pedagogical System created by Anton Makarenko - a «profitable» Loan for «Re-education» *International Journal of Ortodox Theology*. 5, 201-217.
12. Yang, K. W. (2009). Discipline or punish? Some suggestions for school policy and teacher practice. *Language Art*. - 2009, 87 (1), 49-61.

References

1. Dichek N. P. (2005). A. Makarenko i svit: analiz anhlomovnykh studii [A.Makarenko and the World: the Analysis of English writing]. - К : Naukovyi svit. Studies. Kyiv, Naukovyi svit

2. Rakushfalvy, P. (1994). Chelovecheskiye osnovy pedahohycheskoi tekhnolohyy Makarenko [Human basic of Makarenkos pedagogical technology], Mezhdunarodnyye makarenkovedcheskiye yssledovaniya. Makarenko na Vostoke y Zapade, Z. Vaittsa (Hermanyia) y A. Frolova (Rossyia) (red.), (s. 9-22). [In Z.Waits (Germany), A.Frolov (Russia) (Ed.), International Makarenkos researches. Makarenko in the East and in the West (pp. 9-22).] N. Novhorod. 1994.
3. Baker, B. (1968). Review Article: Anton Makarenko and the Idea of the Collective. Educational Theory, 18, 3, 285 - 294.
4. Bom to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union, (2015).(ed. by R.Nicolosi and A. Hartman). Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
5. Education and State. Intentional perspectives on a changing relationship (2015). (ed. by C. Aurby, M. Geiss, V. Macgyar-Haas and J. Oelker. (Routledge Research in International and Comparative Education), Routledge London and New York. Retrieved from: <http://piketty.pse.ens.fr/files/Aubryetal2015.pdf>
6. Ewing, E. T. (2015). 'Taking the path of least resistance': expulsions from Soviet schools in the Stalinist 1930s Education and State. Intentional perspectives on a changing relationship (pp. 219-233) (Ed. by C. Aurby, M. Geiss, V. Macgyar-Haas and J. Oelker, Routledge London and New York.
7. Halvorsen, T. (2014). Key Pedagogic Thinker Anton Makarenko. Journal Education, 4, 58 - 71.
8. Hapenciuc, A. (2017). Axiomatic Foundation of Russian Modern Pedagogy. The Contribution of Social Pedagogy, (pp. 589-597.). The European Proceeding of Social & Behavioral Sciences. (Edu World 2016 7th International Conference). Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Aura_Hapenciuc-USV
9. Hartman, A. (2015). Concept of the Criminal in Discourse of «perekovka». (pp. 164— 175). Bom to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union (ed. by R.Nicolosi and A.Hartman). Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
10. Lewin, A. (1999). Dramatu czlowieka i dramatu epoki ci^g dalszy. In Antoni Makarenko konfrontacje pedagogiczne z kohca wieku (Ed. by M.Bybluk). (ss. 9-22).Torun, 1999.
11. Negruflu, S. (2014). The Pedagogical System created by Anton Makarenko - a «profitable» Loan for «Re-education» International Journal of Ortodox Theology. 5, 201-217.
12. Yang, K. W. (2009). Discipline or punish? Some suggestions for school policy and teacher practice. Language Art. - 2009, 87 (1), 49-61.